

¿Existe la acción educativa potencialmente comunicativa? Un debate con Paz Gimeno Lorente

Hugo Antonio Russo*

Introducción

Desde hace varios años la Teoría de la acción comunicativa de J. Habermas ha impactado en la reflexión pedagógica y en su práctica, contribuyendo no solamente a la generación de las corrientes críticas de la educación sino también a su maduración y, lo que es más importante, al desarrollo de propuestas transformadoras. Aparte de su impacto en Alemania, Carr y Kemmis (1988) le dieron carta de ciudadanía en el campo de las Teorías de la enseñanza y del *curriculum*. Desde entonces ha recorrido un fructífero camino en varias y distintas regiones del mundo por aplicaciones en todos los ámbitos de la educación: el político, el organizativo, el didáctico, etc.

No es nuestra intención dar cuenta de este movimiento sino de analizar uno de ellos: el aporte sumamente valioso y fértil

* Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Educación (Área Filosofía) y Director del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina. Correspondencia: E-mail: harusso@fch.unicen.edu.ar

elaborado por Paz Gimeno Lorente quien, en el año 1995, lo presentó como tesis doctoral y posteriormente lo sintetizara en un artículo¹.

La tesis central de esta autora es que la Teoría de la acción comunicativa aplicada a las instituciones escolares puede contribuir a que éstas formen individuos capaces de otorgar mayor racionalidad a las sociedades contemporáneas. El título del artículo mencionado exhibe los dos principales ejes de su propuesta: la recuperación del ideal moderno de sociedad racional y de la finalidad formativa de la educación.

Mientras que el primero ha sido uno de los temas recurrentes de Habermas, el segundo es una elaboración específica e innovadora de la autora: abordar la inserción de la Teoría de la acción comunicativa en la educación.

Para ordenar nuestra exposición, analizaremos primeramente el modo como Habermas recupera la racionalidad y luego nos dedicaremos al estudio del papel que le asigna Gimeno Lorente en la formación.

La recuperación de la racionalidad en el pensamiento de J. Habermas

El impacto de Habermas en la educación se debe a la recuperación de la racionalidad. Sabido es que en la modernidad la razón se establece como norma social y se contrapone al peso de la Tradición y de la Fe religiosa. Esta antítesis se genera a partir del modo como se concibe la relación fundamental del hombre con la realidad que lo rodea: la objetivación representativa. De conformidad con esta decisión, la verdad pasa a ser el criterio de existencia de la realidad. Si bien esta elección posibilitó que los hombres llegaran

a “la mayoría de edad”, fue responsable de haber convertido a la naturaleza en una imagen, a la sociedad en un contrato y a los hombres en sujetos conformados de una manera homogénea para vivir según esa forma de vida. Para cumplir con esta última tarea, la educación fue institucionalizada y universalizada, sometida a los requerimientos sistémicos. La justificación de todo ello se basó en apelar a un tipo de razón que subsumiera la diversidad de los seres humanos en una identidad comprensiva de todo y unívocamente aplicada.

Una importante línea del pensamiento contemporáneo ha evaluado que tal conceptualización se encuentra en una crisis terminal. Por el contrario, otro grupo considera que el terremoto ha afectado tan sólo a un tipo de racionalidad pero no a ella misma. Concretamente, Habermas estima que la modernidad ha privilegiado la razón que busca la realización de fines en la realidad natural (razón teleológica) y en el mundo social (razón estratégica). Este reduccionismo convirtió el entorno en un mundo objetivo, en cuyo ámbito se instalaron entidades susceptibles de ser enunciativamente verdaderas y eficazmente útiles. Una de las consecuencias de haber centrado la racionalidad en el uso teleológico o estratégico fue la adopción del modelo monológico de la razón humana, que se expresa de una manera ejemplar en la filosofía de Descartes y de Kant: lo que piensa y dice un individuo racional ilustrado también lo deben pensar y hacer todos los hombres de su condición.

La crítica al ejercicio monológico de la razón conlleva un enjuiciamiento del privilegio otorgado al criterio de verdad. De alguna manera, el neopositivismo lógico fue su último baluarte filosófico al focalizar toda la discusión epistemológica en torno a la ciencia y a su método como único discurso habilitado para referirnos a la realidad de un modo veritativo.

Sin embargo, las nuevas epistemologías apuntaron a las condiciones históricas de la aparición de los discursos y sus procesos de legalidad que se referían a cuestiones de poder acerca de la regulación de los saberes sociales.

Esta situación llevaba (y por supuesto, nos lleva) a una situación paradójal: la razón es criticada racionalmente y desmontada de su génesis en la arbitrariedad del poder. Su explicación parece apuntar o bien a una trampa en la naturaleza de la razón o bien a la necesidad de reformular su noción.

Habermas se inclina por la segunda opción y recorre el camino de la crítica al criterio de verdad como fundamento racional de la realidad. Establece que no es el único ni el más importante y transfiere el poder de fundamentación de la verificación de los enunciados a la oferta y la demanda de validez de lo que dice, se hace y se expresa.

Es por eso que la posibilidad de ejercer la validez de las enunciaciones intersubjetivas este autor otorgará prioridad a la racionalidad comunicativa y ella, a su vez, permitirá calificar de racional (o no) a los diferentes tipos de acciones humanas.

En este contexto, conviene aclarar que la acción comunicativa no es sinónimo de intercambio de información. Mientras que la primera busca el entendimiento de los actores, la segunda intenta mostrar un estado de cosas, adoptando un uso locutivo del lenguaje, generalmente bajo la forma de una enunciación.

La racionalidad comunicativa no agota todas las formas posibles de racionalidad porque ella trata simplemente de buscar un entendimiento coyuntural de los actores, quienes enfrentan un problema en una situación determinada. Sin embargo, su surgimiento permitió y permite asumir temáticamente todos los componentes imbricados en la solución del conflicto y susceptibles de ser expresados lingüísticamente.

Esta asunción reflexiva se despliega por el empleo de un tipo de acto de habla que es el ilocutivo. En los actos de habla ilocutivos, el emisor dice algo haciendo algo. Lo que operativamente se actualiza en la acción comunicativa es el ofrecimiento de una propuesta, bajo la modalidad de ser libremente aceptada o rechazada. La competencia lingüística permite que los actores implicados sean capaces de interpretar tal oferta.

Si bien esta competencia adviene a los seres humanos como parte de la herencia biológica, su actualización depende de su ejercicio en contextos sociales e históricos determinados. Por otra parte, se trata de un proceso tanto filogenético cuanto ontogenético, que se desarrolla a lo largo de la historia humana y lo sigue haciendo en cada individuo.

Históricamente, se puede datar su aparición en aquellos momentos de crisis de las explicaciones totalizantes a cargo del mito que sacralizaban todo el espacio y el tiempo. Estas inestabilidades permitieron el surgimiento de espacios y tiempos profanos en los que los actores pudieron cuestionar la legitimidad de los comportamientos tradicionales. A partir de entonces, se desarrolló un proceso de aprendizaje individual y social que permitió incorporar las nuevas experiencias al bagaje de conocimientos disponibles.

Individualmente, cada época ha definido el momento de la mayoría de edad de sus miembros. Sin embargo, desde los estudios de J. Piaget se puede afirmar que los niños actúan inteligentemente y son capaces de justificar los motivos y dar las razones de sus acciones. Por otra parte, ellos toman muy en serio los actos ilocutivos propios y ajenos. Por supuesto que esta competencia se desarrolla en etapas evolutivas y requiere procesos de aprendizaje hasta llegar al uso de criterios reflexivos como muestran los casos del razonamiento moral estudiados por L. Kohlberg.

Ahora bien, para que un proponente decida invitar a un oponente a debatir la validez de su propuesta, se requiere una situación de efectiva igualdad. Caso contrario, no tendría sentido aquel ofrecimiento porque el acuerdo del otro estaría garantizado por su sometimiento a la autoridad del emisor. Quien usa el lenguaje con la finalidad de buscar el entendimiento, otorga una igualdad al otro, al menos en el terreno susceptible de la negociación del acuerdo. Habermas adoptó en este punto la tesis de G. Mead sobre la situación ideal de habla. Volveremos sobre este punto en la segunda parte de este artículo.

La desacralización del espacio humano, a la que hicimos referencia anteriormente, si bien finaliza con la omnipresencia de la autoridad religiosa, no lo ha hecho con la desigualdad generada por el poder, porque éste se va a acoplar con el desarrollo de las fuerzas productivas y de los sistemas de distribución. No obstante, también estos mecanismos entrarán bajo el cuestionamiento de las demandas de legitimidad.

Esta inclusión se debe a que la racionalidad comunicativa permite otorgarle racionalidad a los criterios que adopta el comportamiento humano. La acción comunicativa, que siempre surge en contextos prácticos, está al servicio de la subsistencia. Por consiguiente, lo primero que entra en su órbita son las cuestiones vinculadas con la reproducción social. Es este aspecto fundamental el que mantiene a Habermas vinculado a la perspectiva crítica abierta por K. Marx².

A partir del momento de la irrupción de las demandas de legitimidad y de su continuidad histórica por el aprendizaje individual y social, pasará a ser tema de la acción comunicativa el modo como la praxis humana cumple las tareas de modificar la naturaleza mediante el trabajo (la acción teleológica), los modos como los seres

humanos coordinan sus acciones mediante la autoridad para lograr fines (la acción estratégica) y el funcionamiento de los instrumentos que poseen para alcanzarlos (la acción instrumental). Pero también entrarán los modos como regulan sus comportamientos en relación con los otros estableciendo reglas obligatorias de la interacción (la acción social). Finalmente existe un tercer tipo de referencia constituido por las maneras mediante las cuales cada sujeto se modela y se presenta ante los demás.

Nos queda un último punto para analizar y es el papel que Habermas le asigna a la acción comunicativa en las sociedades contemporáneas. La actualidad es el resultado de la praxis social desplegada por los hombres para poder reproducirse social e individualmente. En su transcurso, recorrieron un camino que se inició viviendo en una totalidad religiosa que le permitió fundar su visión unitaria del mundo, luego construyeron una totalidad racional y finalmente este proceso llevó a una fragmentación de la realidad en tres ámbitos autónomos: el mundo objetivo, el social y el subjetivo. Dado que este camino es el resultado de un aprendizaje racional, la humanidad no tiene ninguna posibilidad de volver a sintetizarlos, a no ser que decida abandonar la racionalidad como su principal herramienta de construcción social. Por supuesto que esta última etapa le ha permitido a los hombres aprender que su guía ya no es más la razón sino su adjetivación: la racionalidad. Solamente su ejercicio nos permitirá afrontar nuestra situación. En este contexto, la acción comunicativa es el medio privilegiado de mejorar nuestras relaciones con la naturaleza entendida como nuestro *habitat* y hogar, con los demás entendidos como iguales y libres y finalmente con las diversas y heterogéneas formas de subjetividad que ofrece el mundo contemporáneo.

La acción comunicativa no promete la realización efectiva de la felicidad ni de la libertad ni de la democracia, tan sólo es el instrumento que tenemos para construirlas individual y socialmente.

Esta es la base común de las líneas pedagógicas que se remontan a Habermas. La acción comunicativa se constituye en un valor que evalúa los comportamientos educativos, en una norma a implementar y en un ideal a realizar. Pasemos ahora a nuestro segundo tema.

La educación como formación

En la historia del pensamiento pedagógico, la palabra “formación” ha estado asociada a la alemana “*Bildung*”, de fuertes raíces románticas y apadrinada por el idealismo alemán. Se la empleó para referirse a la educación como una tarea totalizante. De alguna manera, fue Herbart quien ha sistematizado la tarea de la educación como formación. Dewey³ criticará oportunamente esta concepción en tanto consideraba que ella presuponía una determinada esencia anterior al individuo a la que éste debe conformarse. Sin embargo, no abandona la palabra asignándole un papel estructurante en su propuesta educativa.

La recuperación de esta categoría resulta valiosa para volver a unificar las distintas especialidades que cobija la educación y, sobre todo, para dar cuenta de su naturaleza práctica. Sin embargo, aquella reparación debe inscribirse en un proceso reconstructivo que asuma las críticas pertinentes para desarrollar su tarea.

En este sentido, Gimeno Lorente aporta un excelente ensayo. Antes de entrar en el tema de discusión con ella, voy a destacar dos importantes aportes. El primero de ellos se refiere a la definición de

la institución escolar, el segundo a su propuesta de racionalidad institucional.

Gimeno Lorente (1994:95), siguiendo a S. Miedema⁴, caracteriza la escuela como el ámbito de intersección de los sistemas político y económico con el mundo de la vida. Esto quiere decir que la institución escolar debe, por un lado, satisfacer los requerimientos que le impone el poder político y las demandas del mercado, y, por el otro lado, dar cuenta de las cuestiones de legitimidad que se producen en las relaciones cara-a-cara de los sujetos implicados. Por su carácter institucional asume simultáneamente su funcionalidad sistémica y el saber interpretativo. De esta manera, al mismo tiempo que reproduce los nexos sociales, los transforma al permitir la tematización de sus potencialidades y debilidades, virtudes y defectos, etc.

Con esta caracterización, Gimeno Lorente resuelve adecuadamente la cuestión de la naturaleza de la educación escolar y del saber pedagógico. La formación no es una tarea que se realice abstractamente sino que se desarrolla en contextos históricos y sociales. Su ejecución exige a los educadores una lectura crítica de su situación pero al mismo tiempo una práctica adecuada para cumplir responsablemente con su profesión.

El segundo aspecto destacable es que la propuesta de racionalidad institucional, que por supuesto pasa por adopción de la teoría de la acción comunicativa, da cuenta de todos los ámbitos de las actividades escolares: analiza la competencia de los directivos, de los padres, de los profesores, de los alumnos y de los auxiliares administrativos.

La diferencia de actividades, actores y responsabilidades la fundamenta en un criterio simple y clásico: acciones destinadas a lograr éxitos o productos y acciones destinadas a generar, desarrollar

y madurar procesos. En cuestiones operativas, la simplicidad es sumamente valiosa porque permite potenciar las relaciones entre reflexión y acción. Si se suministra a los actores herramientas que pueden constatar en su experiencia cotidiana, se permite que la reflexión a) abarque los espacios vividos, b) descubra lo efectivamente realizado y c) favorezca la introducción de mejoras. Por otra parte, la claridad de la distinción entre productos y resultados evita el consumo de las modalidades pedagógicas que han distorsionado excesivamente el perfeccionamiento docente. Finalmente, cabe destacar que esta distinción aparece teóricamente fundada.

Por otra parte, esta diferenciación le permite a la autora introducir criterios observacionales⁵ de la práctica docente en parte reproductora y en parte transformadora. De este modo, supera uno de los problemas que han tenido las Ciencias de la Educación que ha sido la preeminencia del carácter teórico sobre el práctico, impidiendo que los aspectos científicos se incorporen a la tarea cotidiana del docente. Es un lugar común señalar que los nuevos docentes reproducen el viejo modelo de enseñanza que experimentaron durante su formación por no haber aprendido las formas de desarrollar las innovaciones aprendidas. En tal sentido, los recientemente abiertos espacios de reflexión sobre la práctica se muestran como el camino a recorrer para modificar los comportamientos pedagógicos. Por eso nos parece sumamente valioso el aporte de Gimeno Lorente. Veámoslo con algún detalle y esto nos servirá para entrar en el tema central del artículo.

La distinción mencionada anteriormente posibilita diferenciar las acciones destinadas al logro de resultados de aquellas que apuntan al desarrollo de procesos. Entre las primeras la autora ubica las acciones estratégicas y las instrumentales, mientras que en las segundas, la acción comunicativa y un nuevo tipo que ella denomina “la acción educativa potencialmente comunicativa”.

Teóricamente, la autora se apoya en la elaboración habermasiana acerca de la teoría de la acción en Max Weber. Los tipos de acción se distinguen por: la intencionalidad del actor, su percepción por parte de los participantes de la interacción y sus efectos o consecuencias.

Como puede apreciarse, únicamente una interpretación en primera persona (en este caso, plural) da cuenta acabadamente de las acciones sociales. Si bien no hay indicadores objetivos que permitan una lectura científica o en tercera persona, existen pautas que favorecen un análisis adecuado, teniendo en cuenta que la educación se desarrolla en parte sistémicamente y en parte en el mundo de la vida. Tales objetivaciones son los actos de habla. El empleo de actos de habla locutivos y perlocutivos están al servicio del éxito, mientras que los ilocutivos buscan el entendimiento.

R. Young (1993) ha criticado la utilización de los actos de habla para la observación de los tipos de racionalidad en situación de clase. Sin embargo, se puede realizar una investigación de campo con esta metodología, siempre y cuando sus resultados se corroboren con la experiencia de los participantes⁶. Por lo que su aplicación parece plausible por el momento.

Lo que no parece satisfactorio es el constructo de “acción educativa potencialmente comunicativa”.

Gimeno Lorente argumenta a su favor presentando los siguientes argumentos:

- 1) Uno de los requisitos de la acción comunicativa es la igualdad entre los actores. Este no se cumple en las relaciones entre el docente y el alumno por la diferencia etárea que condiciona grados diferentes de madurez (1994:108).
- 2) La institucionalidad de la escuela obliga a que todas las acciones resulten teleológicas o estratégicas en tanto que están al servicio

de la formación (Habermas, 1987: 146). Por consiguiente, no pueden aparecer acciones comunicativas *strictu sensu* porque estarían al servicio de esa finalidad.

De ahí Paz Gimeno Lorente concluye que:

“si (las instituciones escolares) no pueden ser comunicativas *de facto*, sí que pueden serlo potencialmente, es decir, pueden estar destinadas al logro de futuras acciones comunicativas -mediante el desarrollo de competencias comunicativas-, que podrán ser realizadas en la futura fase de adulto del alumno cuando se cumplan las condiciones de simetría precisas” (1994:108).

Sin embargo, las razones aducidas no parecen suficientes para fundamentar la introducción del concepto de “acciones educativas potencialmente comunicativas” para la elaboración de una teoría educativa fundada en la Teoría de la acción comunicativa. Pero, por otra parte, tampoco parece adecuado con esta opción.

Incluso llama la atención de que la misma autora reconoce que la adultez tampoco es suficiente para lograr una situación de igualdad, dado que aparecen las relaciones de poder que, en líneas generales, han sido el objeto de preocupación del pensamiento pedagógico del siglo XX. En efecto, los análisis de la escuela nueva, de los movimientos antidireccionistas, la pedagogía freireana, la teoría reproductivista de la educación por la imposición arbitraria de un saber arbitrario por autoridad delegada de Bourdieu y los análisis de M. Foucault nos permiten considerar que este es el tema central de la relación pedagógica. Si bien es cierto que el aporte de Miedema legitima la autoridad educativa, al dar cuenta del nivel sistémico, ello no se puede aceptar si se *¿¿¿¿abanda????* la perspectiva habermasiana acerca del papel que cumplen las demandas de legitimidad. El hecho

de que la educación sea siempre una acción estratégica no impide que su racionalidad centrada en el éxito no pueda ser cuestionada.

Con esto queremos señalar lo siguiente: si se acepta que la educación es formación esto implica, desde la perspectiva habermasiana, la realización de diferentes tipos de tareas que apuntan a la constitución de las tres esferas de realidad: el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo. Como señalamos en la primera parte, cuando exponíamos la teoría de Habermas, nuestra situación contemporánea nos indica que no hay un solo camino para educar, como entendió la modernidad, sino varios, múltiples y hasta no coordinados internamente entre sí. Por consiguiente, los docentes pueden aceptar el uso estratégico para los conocimientos objetivos pero no para la apropiación de los saberes morales y cívicos. En este punto, sigue siendo válido el argumento de Dewey acerca de que no se puede enseñar a vivir democráticamente mediante una enseñanza autoritaria.

Es preciso reconocer que Gimeno Lorente considera que puede haber acción comunicativa entre los alumnos entre sí, por lo que ellos podrían consensuar la elaboración de un reglamento de convivencia, con lo que lograrían uno de los fines fundamentales de la educación. Ahora bien ¿por qué los docentes y los discentes no pueden aplicar a sus relaciones la racionalidad comunicativa como forma de potenciar la racionalidad?

El punto central parece radicar en la consideración de que el carácter estratégico de la educación impide la comunicación entre educador y educando. El hecho de que las instituciones escolares sean educativas impide que entre ellos pueda haber acción comunicativa. Más aún, a pesar de que la racionalidad comunicativa resulte ser el criterio de calidad educativa, las escuelas no pueden ser consideradas como “instituciones comunicativas”. Ahora bien, *de*

iure convendría discutir primero si, desde una perspectiva crítica, es posible pensar la posibilidad de su existencia dado que toda institución surge para cumplir determinadas funciones, satisfacer necesidades o mantener determinados tipos de saberes.

Las acciones destinadas al entendimiento mutuo surgen en situaciones problemáticas y, como tal, no se podría institucionalizar el conflicto (aunque sí sus formas de resolución) porque ello imposibilitaría la reproducción social. Por otra parte, resulta difícil imaginar una institución comunicativa porque la acción destinada al entendimiento es una instancia que permea todo tipo de coordinación de acciones sociales que, por determinadas circunstancias, requiere su aparición y desarrollo pero, una vez logrado el acuerdo, desaparece para que los protagonistas continúen con su praxis social. Por consiguiente, lo estratégico y lo comunicativo conviven en el mundo de la vida. La condición de su emergencia es que el poder de coordinación no revista arbitrariedad o se imponga por la fuerza.

De ser así, el único argumento que resta es la diferencia de edad entre el profesor y el alumno.

El método clínico empleado por Piaget y las investigaciones realizadas por Kohlberg han mostrado la existencia de inteligencia y de racionalidad en los niños. Paz Gimeno Lorente no duda de esto, pero lo considera insuficiente para el ejercicio de la competencia comunicativa. Más aún, la propuesta de la llamada “filosofía para niños” se apoya en la capacidad argumentativa de todos los alumnos en situación de clase.

Por consiguiente, para zanjar esta discusión se puede apelar a dos tipos de argumentos. Uno de naturaleza psicológica y fáctico que muestren su existencia o inexistencia y otro de naturaleza conceptual, que apunte a definir lo que es la acción comunicativa. Adoptaremos en este artículo esta segunda vía.

Un análisis lógico revela que si ella es una acción destinada al entendimiento, lo es con independencia de que éste se alcance o no. Claro está que si se lograra el acuerdo, la acción comunicativa ha alcanzado plenamente su sentido. Sin embargo, no resulta ser un fracaso cuando no se lo alcanza.

Si éxito y fracaso fueran los criterios de la acción comunicativa, ésta resultaría ser en última instancia una acción teleológica dado que su finalidad radica en lograr el acuerdo.

Lo que vamos a señalar ahora resulta crucial. La acción comunicativa tiene como condiciones la igualdad y la libertad conjuntamente con las urgencias prácticas de acordar. Esta última condición indica que no hace falta contar con una situación plena de igualdad. Frente a determinadas situaciones, los hombres pueden otorgar igualdad al otro o recibirla por su parte sin necesidad de esperar que advenga la utopía de una sociedad de hombres libres e iguales. La situación ideal de habla es simplemente una norma moral que regula el entendimiento mutuo. Por ejemplo, un arquitecto puede otorgar igualdad a un albañil cuando surge un problema imprevisto en una construcción y escuchar sus razones pero, una vez resuelto, la coordinación vuelve a adoptar una conducción estratégica. Si bien la educación tiene una dimensión política no es de suyo una acción política porque no es el poder lo que está en juego sino el modo de ejercicio racional (incluyendo las demandas de legitimidad) de la autoridad que conduce el proceso de formación.

Para dar cuenta de esta situación será necesario aclarar que toda acción comunicativa es una acción incoativa del mutuo entendimiento. ¿Qué se quiere decir con esto?

El verbo “incoar” pertenece al uso docto y técnico de la lengua española. Significa el comienzo o inicio de una acción. Es una terminología gramatical, jurídica y administrativa. Gramaticalmente,

hay verbos incoativos (como enamorarse), usos incoativos de verbos (como por ejemplo, marcharse, venirse, irse) así como nombres con determinados sufijos (como es el caso de adolescencia, dolencia). Este uso indica también que no se trata de acciones instantáneas sino procesuales. Un análisis del significado de la acción comunicativa nos llevaría a determinar que ella se puede aplicar tanto al inicio, al proceso, cuanto al resultado del acuerdo.

Por consiguiente, la diferencia de edad y de maduración no parecen impedir el surgimiento de acciones de este tipo entre docentes y alumnos en situación de clase. Claro está que ello acaecerá sí y solo sí hay una situación problemática por lo que, estrictamente hablando, no pueden ser planificadas de antemano, porque de lo contrario serían o bien escenificaciones o bien estrategias docentes. Sin embargo, el saber docente puede indicar los posibles conflictos que un diseño de clases ofrezca a los alumnos y estar inicialmente dispuesto a aceptar la demanda de legitimidad en la búsqueda del acuerdo.

Ahora bien, además del análisis de la caracterización de lo que sea una acción comunicativa, se puede adoptar una segunda línea argumental que se refiera al carácter no verificable del constructo “acción educativa potencialmente comunicativa”. Dado que la pedagogía es un saber práctico debe evaluar la emergencia de la racionalidad comunicativa en una clase. Supongamos que Gimeno Lorente observara una clase y constatará que el profesor ha dedicado todo su tiempo al despliegue de su plan de clases. Ante la constatación de este hecho, ese docente podría contestarle que accionó de un modo potencialmente comunicativo. En este caso ¿qué criterios objetivos exhibirán para poder acordar o discordar? El hecho de que uno tenga la intención de buscar el entendimiento no implica que su acción haya sido interpretada por los destinatarios desde esta perspectiva.

Por otra parte, como mostró Skinner⁷ cuando analizó la mayéutica socrática, se pueden formular preguntas que direccionen las respuestas a pesar de la adopción de una forma dialogada de enseñanza.

Ahora bien, si de hecho se emplearon actos de habla ilocutivos y se dispusieron de momentos de argumentación o espacios de libertad, puede afirmarse que o bien apareció la acción comunicativa o bien no existió, sin la posibilidad de que se pueda haber dado un término medio. Si los alumnos interpretaron la propuesta del docente como una consigna, asumen la educación como tarea pero no se sienten invitados a participar del proceso de coordinación. Por supuesto que esto no marca, de suyo, un disvalor porque no ha habido un conflicto que requiera el entendimiento. Ahora bien, si por el contrario aquel hubiera existido, habría que evaluar si la forma de resolución fue formativa y no meramente exitosa estratégicamente.

Foucault mostró que existen dispositivos disciplinares en las técnicas docentes que están al servicio del control y de formas de constituir la subjetividad de los alumnos. Frente a ellos, “la acción educativa potencialmente comunicativa” no resulta ser suficiente para dar cuenta de la tarea formativa de la educación, basada en la teoría de Habermas. Tampoco bastan los actos de habla ilocutivos ni la argumentación porque ellos aparecen dentro de la forma discursiva escolar que determina quien habla, como lo hace y cuando dicho resulta correcto. Por ello, puede darse una acción educativa estratégica que logre excelentes resultados pero que no contribuye a dar racionalidad comunicativa a la sociedad sino tan sólo una mejor integración sistémica.

Sin duda alguna, tiene razón Gimeno Lorente cuando señala que los contenidos transversales posibilitan una mayor demanda de legitimidad pero es objetable que eso se mantenga en un plano potencial. Lo correcto es señalar que mediante ellos es posible iniciar

los procesos de racionalidad comunicativa. Únicamente un cambio de perspectiva, que permita la descentralización del sujeto monológico, por el que consideremos incoativamente a la acción comunicativa en la escuela, nos podrá llevar a elaborar mejores acciones educativas y a observar su emergencia.

Finalmente voy a tratar una tercera línea argumental que me parece pertinente. La palabra potencial tiene una doble acepción. Por un lado, significa el poder efectivo de hacer algo y, por el otro, la posibilidad de hacerlo. En el contexto del artículo de Gimeno Lorente el poder es considerado como competencia lingüística pero por la situación etárea se encuentra desligado de su actuación efectiva. Cuando se piensa que el sujeto competente puede actuar conforme a ello, se habla de posibilidad. Con este razonamiento, establecemos que ambas están lógicamente concatenadas pero que, por diversas situaciones, no se efectúa la actuación. Sabemos que algunos niños no podrán realizar razonamientos abstractos pero le pedimos a la educación que, mediante un proceso de aprendizaje adecuado, todos los alumnos actualicen al máximo su competencia comprensiva.

Filosóficamente, fue Aristóteles quien vinculó el poder con la posibilidad de su ejercicio mediante su teoría metafísica del acto y la potencia. Cuando la posibilidad radica en las formas de ser, se dice que ellas están no en acto sino en potencia. Este autor fundamentó esto en su concepto de la sustancia como *enteléquia*, esto es, como el estado del ente que busca su perfección (*télos*) en virtud de lo que se es (esencia). Esta teoría metafísica del acto y la potencia le permitió salir de la aporía de la inmovilidad del ser (Parménides) y de su permanente movilidad (Heráclito). Ella le permitió definir el movimiento como el acto del ente en potencia en cuanto está en potencia. No obstante, legó a la historia del pensamiento occidental dos problemas: la caracterización cualitativa del movimiento y la noción metafísica de sustancia.

Cuando la física moderna explicó el movimiento como cuantitativo, gran parte de este edificio se derrumbó, quedando indemne únicamente aquellas partes del saber que no se referían a la naturaleza, sobre todo la teoría psicológica de las potencias humanas. El segundo golpe lo recibió cuando Kant elaboró el análisis trascendental que impidió considerar la metafísica como ciencia, de modo tal que Habermas considera que, a partir de él se inaugura el pensamiento posmetafísico. Por ello, no nos parece coherente recurrir a un resabio metafísico para aplicar la teoría de la acción comunicativa a la educación.

De lo anteriormente expuesto, se puede señalar lo siguiente:

1. Las acciones comunicativas surgen para resolver conflictos en el que los actores son invitados a participar como protagonistas. De ahí que no puedan considerarse como un estado permanente sino una emergencia.
2. Su presencia en contextos educativos resulta sumamente valiosa para la formación de un sujeto reflexivo, autónomo y descentrado, esto es, capaz al menos de tener en cuenta las perspectivas de los otros. Por otra parte, mediante ella esperamos evitar la socialización heterónoma que implica reconstruir el concepto de la educación entendida como formación.
3. Las situaciones de desigualdad en educación no están estructuradas fundamentalmente por la diferencia de edad sino por el uso de los dispositivos del poder. Su ejercicio racional en las instituciones escolares resulta necesario para satisfacer la naturaleza estratégica de la educación. En la teoría habermasiana el poder reviste además la legalidad, específico de las sociedades modernas, en las que predomina el derecho positivo y la tendencia a convertir en jurídicas las normas de convivencia. Sin embargo, el poder resulta legítimo cuando su ejercicio es razonable, esto quiere decir

estar abierto a las demandas de validez de verdad y eficacia, de corrección moral y de autenticidad que se despliegan en la actuación de la acción comunicativa.

Sin embargo, Paz Gimeno Lorente tiene razón en tomar sus precauciones frente al uso indiscriminado de la acción comunicativa en las instituciones escolares. Por eso, respetando su prudencia y superando su constructo, parece conveniente denominar a las acciones comunicativas que se desarrollan en la escuela con el nombre de “acciones incoativamente comunicativas”, mediante las cuales los docentes procuran formar la racionalidad comunicativa atendiendo al despertar de las demandas de legitimidad y al desarrollo los instrumentos para alcanzar el entendimiento entre los hombres.

Resumen

El presente artículo discute el concepto elaborado por Gimeno Lorente de “acción educativa potencialmente comunicativa” para aplicar la Teoría de la Acción comunicativa de J. Habermas en la práctica docente áulica.

desarrolla por las instituciones escolares. Si bien la propuesta de esta autora es aceptable, el constructo no resulta apropiado por a) las reminiscencias metafísicas del concepto de potencia que lo hace incompatible con el pensamiento posmetafísico de Habermas y b) de la necesidad que tiene la pedagogía de operacionalizar sus concepciones y someterlas a algún grado de análisis objetivo. Hechas las correcciones pertinentes, se recupera el constructo mediante la expresión “acción educativa incoativamente comunicativa”. Para presentar esta problemática, se ha considerado conveniente presentar la asunción pedagógica del pensamiento habermasiano.

Palabras clave

Teoría de la educación; Filosofía de la educación; Teoría de la acción comunicativa.

Abstract

The present article discusses the concept “educational action potentially communicative” elaborated by Gimeno Lorente to apply the Theory of the Communicative Action of J. Habermas in classroom practices.

develops inside the school institutions. Although this author's proposal is acceptable, this construct is not adapted for two reasons: a) the metaphysical reminiscences of the concept of power that he makes it incompatible with the posmetafísic thought of Habermas and b) the necessity of pedagogy to operate its conceptions and to subject them to some degree of objective analysis. Made the pertinent corrections, it can recover the constructs by means of the expression “action educational inchoatively communicative”. To approach this problem it has been considered necessary to present firstly the pedagogic assumption of the thought habermasian.

Key Words

Theory of education; Philosophy of education; Theory of communicative action.

NOTAS

1. Gimeno Lorente, Paz: “¿Puede la educación escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa.” En Teoría de la Educación. Vol. VI, pp. 93-136 Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca, 1994

2. Habermas abordó esta cuestión en “La reconstrucción del materialismo histórico” en La reconstrucción del Materialismo histórico. Taurus, Madrid, 1981.

3. Democracia y educación, capítulo V: Preparación, desenvolvimiento y disciplina formal.

4. Miedema, Siebren (1987). Pädagogik an der Nahestelle zwischen System und Lebenswelt” en Pädagogische Rundschau, 6, pp. 747-757, citado por Paz Gimeno Lorente (1994)

5. Paz Gimeno Lorente vuelve a este tema en una ponencia presentada en el Seminario Cultura, Escuela sociedad, organizada por el grupo FEDICARIA – Aragón, titulada “Sugerencias para una didáctica crítica”. Versión online <http://www.fedicaria.org/pubaragon.htm>.

6. Este trabajo fue desarrollado por la Prof. Olga Delorenzi en su tesis de Licenciatura estudiando el empleo de los actos de habla en situaciones de aula. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA, 2002.

7. Citado por PARLEBAS, Pierre: «Un modele d'entretien hyper-directif: la maïeutique de Socrate» en Rev. Franc. de Pedagogie, INRP, 1980, 51, (4-19).

BIBLIOGRAFÍA

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Martínez Roca, Barcelona.

DEWEY, John (1963) **Democracia y Educación**. Losada, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (2002) **Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión**. Siglo XXI, Buenos Aires.

GIMENO LORENTE, Paz (1994) “*¿Puede la educación escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa*” En Teoría de la Educación. Vol. VI, pp. 93-136 **Revista Interuniversitaria**. Ediciones Universidad de Salamanca. Este artículo resume la tesis doctoral publicada por la UNED (Universidad de Educación a Distancia, Madrid (1995): Teoría crítica de la educación.

KOLHBERG, L. (1992) **Psicología del desarrollo moral**. DDB, Bilbao.

YOUNG, Robert (1993) **Teoría crítica y discurso en el aula**. Paidós, Barcelona.